

報告

Project-based English Program における 学生による相互評価及びその可視化の試み

三木 訓子・笠巻 知子

要 旨

立命館大学生命科学部・薬学部の「Project-based English Program」は、1 回生から 3 回生前期までの必修英語の位置づけにあり、学生は自らの興味・関心に基づいたリサーチを行い、その成果を発表している。また発表時オーディエンスとなる学生は、発表を聞きながら評価シートを用いて評価を行っている。3 回生前期配当の Junior Project 1 ではグループで発表するポスタープレゼンテーションの形式を採り、評価シートに加えて挙手による優秀グループの決定をすることで、オーディエンスという受け身の立場になりがちな学生の積極的な授業への関与を高めてきた。2014 年度ではさらに授業を活性化することを目的として、オーディエンスがよいと判断した発表にはシール台帳にシールを貼る、というゲーム的な感覚の相互評価を試みた。学生への意識調査からは、挙手やシールによって可視化された相互評価方法は学習意欲を高める可能性が期待され、学生主体の授業において採用することの有用性が示唆された。

キーワード

相互評価、評価の可視化、Project-based English Program、学習意欲、授業参加

1 はじめに

近年、教育現場ではアクティブラーニングの重要性が認知され、教員が学生に対して一方的に講義を行う知識伝達型授業から学生中心の授業へと変わってきている。学生が大学での学びを自分のものとして引き付けるには当事者意識が非常に重要な要素であるが、教員が自分の持つ知識をクラス全体に対して教えるという授業形式ではこの意識は獲得されにくい。このような問題点を改善するためのひとつの授業スタイルである学生主体の参加型授業では、学習される内容が教員からの知識にとどまらず多岐にわたるため、教育の生産性が高まることが期待できると言われている（阿部 1998）。これを進めて、学びだけではなく評価をも学生が相互に行うという試みもなされている。学生同士の相互評価についての先行研究では、学生の評価が信頼できること、これにより学習の到達目標が明確になり、動機づけが高まること（Nakamura 2002）が報告され

しており、実際の成績として利用する可能性も検証されている (Fukazawa 2010)。学生の受け取り方も前向きなものが見られる一方で、気まずさや不安を感じたり、評価そのものに不満を持つ学生がいること (Hanarahan & Issacs 2001) や、教員による評価よりも若干甘くなる傾向もみられる (Fukazawa 2010)。

立命館大学生命科学部・薬学部では、英語必修科目において Project-based English Program (プロジェクト発信型英語プログラム、以後 PEP と記す) という学生主体の授業を行っている。このプログラムは、学生自ら興味・関心に基づいたリサーチプロジェクトを行い、その結果を英語で発表するもので、聞き手となる学生は評価シート¹⁾を用いて発表の評価をしてきた。3 回生前期の英語 (Junior Project 1、以後 JP1 と記す) では、評価シートに加えて挙手によって優れたグループを選定するという評価方法も行ってきた。さらに 2014 年度最終発表では、よい発表を行ったグループのシール台帳にシールを貼る、というゲーム的な要素を取り込んだ方法も導入した。これらは学習意欲を高めること、発表時においてオーディエンスとなる学生を積極的に授業に関与させることを目的に工夫されてきた評価方法である。

しかしながら、挙手とシールによる学生の相互評価の結果は、明らかに目に見える形でオーディエンス全員に示される。学習動機を高め、授業を活性化するために導入された方策であるが、これらが学習者に与えた心理的な影響が懸念されたため、アンケート調査を行った。

本稿では、1. 学生が評価シートを用いて他学生の発表を評価すること、2. 挙手によって優秀グループを選ぶこと、3. シール台帳にシールを貼ることを優秀グループへの投票とすることの 3 点を「学生による相互評価」とし、挙手及びシール貼りの 2 点を「評価の可視化」とする。そして立命館大学生命科学部・薬学部の PEP における取り組みを概観しつつ、2014 年度における 3 回生前期の必修英語科目 JP1 の相互評価の可視化について詳細を報告する。さらに最終授業で行った学生の相互評価についてのアンケート結果を分析し、相互評価とその可視化の有用性の検証を試みる。

2 Project-based English Program

2.1 Project-based English Program の特徴

文部科学省が 2003 年に策定した『『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』にもあるように、英語でのコミュニケーションは国家的な取り組みとなっている。この構想が発表される以前から、英語教育では「使える英語」のための教授法が模索されており、鈴木ほか (1997) はコミュニケーションをベースにし、リサーチ、プレゼンテーション、ディベートを通した英語による自己表現活動を行ってきた。PEP は、この理念を大学の授業として実践するためのプログラムである。立命館大学生命科学部・薬学部ではこのプログラムを学部開設当初から導入してきた。

ここでは両学部における PEP の特記すべき点について述べる。各学年ごとの授業詳細は「グローバル社会を生きるための英語授業」(鈴木 2012) を参照されたい²⁾。このプログラムの特徴は、英語の習熟度別のクラス分けを採用していないことと、プロジェクトのテーマ選定において一切の規制がないことであろう。習熟度を考慮しないことでクラスは社会の縮図となり、互いの強み

を活かし合うことで不足を補い、多様性が相互に作用し合う活動を展開している。グループでの活動を行う際のモデレーター、時間管理を行うタイムキーパー、発表時の司会進行を行うチェア、学生が持参する多種多様なパソコンについて操作を教える IT アシスタント³⁾ など、すべての役割は学生が自ら名乗り出て授業を進めていく。この自主性も PEP が学生中心であることのひとつの証といえよう。

また、テーマ選定において教員からの制約が一切ないということは、興味を持ってないテーマだったという言い訳ができないと同時に、自分のリサーチに責任を持つことであり、自分の本当の興味からそのテーマを追求するリサーチプロジェクトになるということでもある。

2.2 発表と相互評価

学生は、毎回の授業でリサーチプロジェクトの進捗状況やグループ内で行ったディスカッション結果などを発表する。また発表の評価が直接成績に関わるものとしては、中間発表と最終発表の場が設けられている。テーマが教員から示され、全員が共通してそのテーマに対してある程度の知識を持てる授業とは異なり、PEP ではプロジェクトの発表内容が千差万別である。そのため予備知識のない聞き手に理解してもらうための工夫が必須である⁴⁾。

発表においては、1 回生では、日常生活からの自身の興味・関心に基づいたリサーチを行い、8 分間のプレゼンテーションを行う。2 回生では、テーマを社会問題にまで範囲を広げ、3 人から 6 人で構成されたグループで深く掘り下げたリサーチを行い、その成果を約 30 分間のディベートまたはパネルディスカッション形式で発表する。3 回生では、専門分野に関連したテーマに基づき、2 人から 4 人のグループで 15 分間のポスタープレゼンテーションに臨む。このように発表形式の違いが、リサーチのテーマを身近な問題から専門的なものへと自然に促していくくみにもなっている。また、発表形式に応じて相互評価の方法も変化していく。図 1 は実際の発表の様子及び各学年で採り入れられた相互評価方法である。



図 1 発表と相互評価方法

2.3 相互評価の目的と位置づけ

相互評価の目的は2点ある。1点目は、他学生の発表を評価することで、よいプレゼンテーションとはどのようなものかを知り、自らにフィードバックすることができる点である (Fukazawa 2010, Luoma 2004)。発表は、多くの要素が作用して初めてわかりやすい発表となり、興味を持って聞いてもらえるものとなるが、評価することで自分自身の発表を客観視し、改善することができる。2点目は、受け身になりがちなオーディエンスの立場の学生を積極的な聞き手にする、ということである (Brown 1998)。評価するという行為には責任が伴い、発表を理解しようとする姿勢が求められる。

相互評価で用いる評価シートはエクセルファイルで作成されており、学生は学習管理システムである manaba+R よりダウンロードする。初回使用時に教員が評価項目と基準について説明する。また、教員も学生と同じ評価シートを用いて評定する。学生が記入した評価シートの一例を図2に示す。学生は発表を聞きながら評価を入力し、そのファイルを manaba+R に提出する。なお、学生が率直な評価とコメントを記入できるようにとの配慮から、評価シートは相互に閲覧できず、教員と本人のみが見ることができる設定になっている。PEP における相互評価の目的が、上述の通り、よいプレゼンテーションとはどのようなものかを知り、自分自身にフィードバックすることと、オーディエンスの立場の学生を積極的な聞き手にするものの2点であることから、学生の評価は被評価者の学生の成績には反映されず、実際の成績には教員の評価だけが用いられる。

A	B	C	D	F	G	H	I	J	K	L	M	N
1	Evaluation Sheet (JP1)				Class: YC		Instructors: 山本 浩一, 佐藤 誠			Evaluator: 山本 浩一		
2	5=excellent		4=good		3=fair		2=poor		1=inadequate			
3	Theme: animal testing for cosmetic											
4	Speakers	Content	Originality	Preparation	Organizer	Delivery	English	Comment				
5	山本 浩一	4	3	4	3	4	3	Eye contact is good. She looks audience respons.				
6	佐藤 誠	3	3	3	3	3	3	No picture and date. She speaks slowly, so easy to listen.				
7	山本 浩一	4	3	4	3	3	4	She moderates smoothly. She answers my question quickly, so she prepares well.				
8												
9												
10												
11	Theme: gio engineering											
12	Speakers	Content	Originality	Preparation	Organizer	Delivery	English	Comment				
13	山本 浩一	3	4	5	4	5	3	This group presents cooperative. Roll style is very interesting.				
14	佐藤 誠	3	4	5	4	5	3	Audience is involved in the their world. Every member asks audiene and answers depends on response. There is one bad point. Poster is complicated, so I feel difficulty.				
15	山本 浩一	3	4	5	4	5	3					
16												
17												
18												
19												

図2 学生が記入した評価シート例

3 Junior Project 1 (JP1)

3.1 JP1 授業概要

ここでは、挙手とシールという方法で評価の可視化を行った2014年度3回生JP1の授業概要について述べる。履修登録者数は両学部の学生合わせて約420名であった。学生は学部や学科を超えて11クラスに分けられ、各クラス内でさらに10グループに分けられた。15週間の授業の流れを表1にまとめた。

JP1は生命科学部・薬学部の専門英語の位置づけとなっており、専門教員との連携が欠かせない。そのためWeek1のオリエンテーションやWeek7のコンサルテーションにおいて、専門教

員より助言や講評をいただいた。また Week 13 と 14 のファイナルプレゼンテーションでは評価シートによる評価に加え、Week 15 のグランドファイナル出場グループの選出にも関わっていただいた。専門教員が内容を、英語教員が英語を見ることで、1、2 年生時よりも格段に内容が充実したりサーチや発表となった。

Week 2 から 6 と Week 8 から 12 では、学生の発表と教科書⁵⁾のユニットから内容理解や単語、英語表現に関する小テストが実施された。Week 13、14 のファイナルプレゼンテーションでは、全グループがポスタープレゼンテーションを行い、Week 15 のグランドファイナルへの出場グループを選出した。

Week 15 の発表会場は、教室ではなく大学構内のホールで行われた。この発表はグランドファイナルと銘打ち、選ばれることが名誉なことであるという特別感を意識させることで、学生の意欲をかき立てる工夫を凝らした。オーディエンスは発表を聞いたグループのポスターの写真をとり、コメントを添えて JP1 の Facebook のページに投稿した。さらに、学生はサーチの結果をまとめた 1000 words 以上の期末レポートを最終週において提出するよう義務づけられており、プロジェクトを進めながら期末レポートを執筆した。

表 1 授業の流れ

Week 1	オリエンテーション
Week 2-6	プレゼンテーション（スライドでのプレゼンテーション）+小テスト 各週 2 グループが担当ユニットのサマリーと自分たちのプロジェクト概要について発表
Week 7	コンサルテーション
Week 8-12	プレゼンバトル（ポスタープレゼンテーション）+小テスト 各週 2 グループが自分たちのプロジェクト内容について発表 オーディエンスの挙手投票による優秀グループ決定
Week 13/14	ファイナルプレゼンテーション（ポスタープレゼンテーション） 各週 5 グループが自分たちのプロジェクト内容について発表 評価シートによる相互評価及びシールによるグランドファイナル出場グループ選抜投票
Week 15	グランドファイナル（ポスタープレゼンテーション） Week 13 と 14 で選抜された優秀グループによる発表 期末レポートの提出

3.2 JP1 における相互評価及び挙手とシールによる評価の可視化

JP1 では、各自が選ぶ専門分野のテーマを基にプロジェクトを行い、その成果を英語で発信することを目指すことと、専門分野に必要な文法・語彙・表現を学び、アカデミック・ライティング、アカデミック・プレゼンテーションの向上を目指すことを到達目標としている⁶⁾。相互評価で使用する評価シートは、シラバスの到達目標を鑑みて評価項目が設定されており、Week 13 及び 14 で使用された。JP1 では Content（内容）/ Originality（独創性）/ Preparation（準備）/ Organization（構成）/ Delivery（発表の仕方）/ English（英語）の 5 項目について、それぞれ 5 段階評価（5=excellent、4=good、3=fair、2=poor、1=inadequate）で採点された。

Week 8 から 12 の 5 週間では、各週 2 グループずつが発表した。このときの発表は「プレゼンバトル」と名付けられ、オーディエンスは 2 つのグループのどちらがよいと判断したかを挙手によって意思表示した。発表担当のグループは、1 つのグループが教室内前方に、もう 1 つのグループが教室内後方にポスターを貼って発表を行った。残りの 8 グループはオーディエンスとなり、二手に分かれてそれぞれのグループの 1 回目の発表を聞いた。発表時間は 15 分で、引き続き質疑応答が行われた。その後オーディエンスのグループが入れ替えられ、発表グループは 2 回目の発表を異なるオーディエンスの前で行った。これでオーディエンスが両方の発表を聞いたことになる。司会者は、もう一度聞きたい発表はどちらのグループであるかを挙手で表明するようオーディエンスに求めた。より多くの挙手を得たグループは、プレゼンバトルの勝者として全てのオーディエンスの前で 3 回目となる発表を行い、選ばれなかったグループはオーディエンスとなって参加し、メンバー全員が質問するルールとした。プレゼンバトルの流れを図 3 に示す。

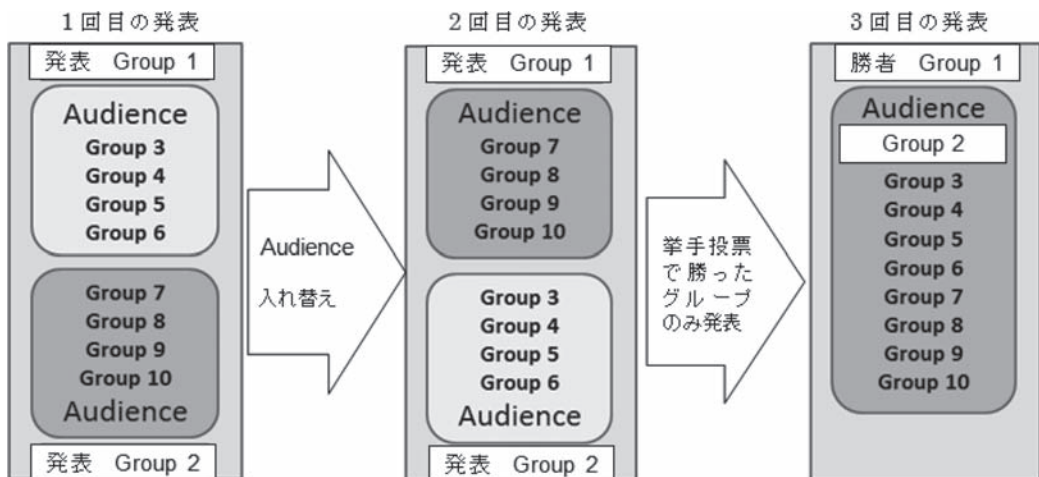


図 3 プレゼンバトルの流れ

Week 13 と 14 ではシールを用いた相互評価が行われた。この 2 週間はファイナルプレゼンテーションと呼ばれ、各週 5 グループが発表した。発表グループは教室内と廊下にポスターを貼り、90 分の授業内に 5 回の発表を行った (図 4)。ファイナルプレゼンテーションでは、オーディエンスとなる学生はパソコンを持ち、自分たちのクラスの発表だけでなく、興味や関心を持ったテーマの発表を聞いてまわりながら、前述の評価シートに入力した。それとは別に、オーディエンスはシールによる優秀グループの選出も行った。彼らは一人当たり 5 枚のシールを与えられており、発表終了後、そのグループの発表がよいと判断した場合には、Week 15 の「グランドファイナルへ出場するに値する優秀なグループである」という評価の表明として、ポスター脇に貼られたシール台帳にシールを貼った (図 5)。シールの導入は、学生が自由に建物内を行き来するため、発表終了後直ちに出場推薦をすることを容易にし、多少のゲーム的な感覚を持たせることで、授業が活発な場になるよう期待したものである。

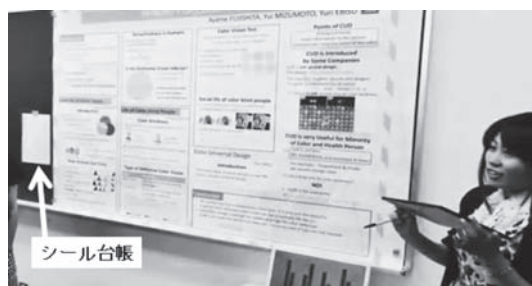


図4 ファイナルプレゼンテーションの様子



図5 台帳へのシール貼りによる評価

3.3 相互評価の可視化についての懸念

相互評価による教育的効果はいくつか報告されている (Nakamura 2002, Fukazawa 2010) が、教員と本人しか見ることができない評価シートとは異なり、挙手とシールという可視化された相互評価では、不安や気まずさ (Hanarahan & Issacs 2001) を考慮する必要がある。

挙手による優秀グループの決定を行った Week 8 から 12 のプレゼンバトルでは、発表した 2 グループの目前で結果が即座に示される。発表グループにとって挙手投票は、ある程度の緊張や不安を感じる瞬間であろう。さらにこれで授業は終わりではなく、負けた後も授業は続き、オーディエンスとして勝ったもう一方のグループの発表を聞き、メンバー全員が必ず質問をすることが課された。負けたグループにとって、このような状況が居心地のよいものとは想像しがたい。

Week 13 と 14 では、シールによって自分たちの発表がよかったかどうかを評価されたわけであるが、シールが貼られたシール台帳は、授業終了後に回収されるまで他のオーディエンスにずっと見られることになる。もしも僅かな枚数のシールしか貼ってもらえなかったらと思うと、発表前においてすでに意欲がそがれる学生がいるかもしれず、シール台帳が人目にさらされ続けることで発表中においても投げやりになるおそれもあると危惧された。

このような、授業を活性化させ学生のやる気を高めたい、という教員の期待とは相反する学習意欲へのネガティブな影響が、とりわけ選出されなかったグループの学生に対して懸念されたことから、Week 15 のグランドファイナル終了後にアンケートによる意識調査を行った。アンケート調査では、プレゼンバトルで 3 回目の発表に選出された学生 (以後勝った学生と記す) と選出されなかった学生 (以後負けた学生と記す) が、プレゼンバトルでの挙手判定をどう感じたか、シール貼りで評価されることをどう感じたか、それぞれの可視化された相互評価が学習意欲を高めたかについてたずねた。

4 アンケート調査

4.1 目的

アンケートの目的は、JP1 における学生による挙手投票とシール貼りという相互評価の可視化の試みが、プレゼンバトルに勝った学生と負けた学生とでは、学習意欲に及ぼす影響において違いがあるかを調べることである。

4.2 対象者

立命館大学生命科学部・薬学部の JP1 クラスを受講する 3 回生のうち、筆者ら担当 2 クラスの合計 136 名を対象とした。回収数は 105 名だったが、Q1 において無回答の学生が 7 名いたため、分析の対象にしたのは 98 名であった。

4.3 材料

質問紙に選択肢式の項目を 4 つ作成し、対象者に最終授業でアンケート調査を行った。各設問には回答の理由を書くための自由記述欄を設けた。以下が選択肢式の項目内容と選択肢である(表 2)。

表 2 アンケートの項目内容及び選択肢

項目内容	選択肢
Q1. あなたのグループは Week 8 から Week 12 のプレゼンバトルで 3 回目の発表をするグループに選ばれましたか？	はい いいえ
Q2. Week 8 から Week 12 のポスタープレゼンテーションで発表したとき、教室内でオーディエンスが勝ち負けを決めることについてどう思いましたか。あなたの気持ちに一番近いものを一つ選んでください。	勝ち負けに関わりなく頑張った 勝ち負けが決まるから頑張った 勝ち負けに関わりなくやる気がでなかった 勝ち負けが決まるからやる気がでなかった 上記のどれにも当てはまらない
Q3. Week 13 と Week 14 のファイナルプレゼンテーションで、オーディエンスがよいと思ったグループのポスター発表にシールを貼ることにどう思いましたか。あなたの気持ちに一番近いものを一つ選んでください。	シールの数に関わりなく頑張った シールの数が気になるので頑張った シールの数に関わりなくやる気がでなかった シールの数が気になるのでやる気がでなかった 上記のどれにも当てはまらない
Q4. 上記二つの学生による相互評価は、あなたの学習意欲を高めましたか。	はい いいえ どちらでもない

4.4 結果

4.4.1 挙手判定への反応

プレゼンバトルの勝ち負けによって、Q2. 挙手判定への反応が異なるかを検証した(表 3)。

χ^2 検定を行ったところ統計的な有意差は認められず、プレゼンバトルに勝ったグループと負けたグループの間には挙手判定への反応の関連がなかった ($\chi^2(4)=3.455$ n.s.)。このことは、勝ち負けによって挙手判定への反応は影響されないことを示している。しかし、各グループ内の反応の違いを調べたところ有意な差が見られ、「勝ち負けに関わりなく頑張った」と答えた学生が、勝ったグループでは 49 名中 42 名 ($\chi^2(3)=96.714$ $p<.05$)、負けたグループでは 49 名中 35 名 ($\chi^2(3)=59.833$ $p<.05$) と圧倒的に多かった。このことから、オーディエンスの挙手による判定に対して心理的な影響を受けることなく、むしろ自主的に取り組んでいたと言える。

表3 プレゼンバトルの勝敗別に見た挙手判定への反応

(人数)

	勝ち負けに関わ りなく頑張った	勝ち負けが決ま るから頑張った	勝ち負けに関わ りなくやる気が でなかった	勝ち負けが決ま るからやる気が でなかった	上記のどれにも 当てはまらない	計
プレゼンバトル に勝った学生	42	1	4	2	0	49
プレゼンバトル に負けた学生	35	2	7	4	1	49
計	77	3	11	6	1	98

「勝ち負けに関わらず頑張った」と答えた理由として、一生懸命やるのが大切だからといった学習意欲に関するものが一番多いことがわかった。次いで同じチームの人に迷惑をかけたくないといった仲間意識があったから、はずかしい発表はできないなど体裁が悪いといった理由が見受けられた(附録1)。これは、PEPでは普段から相互評価を行っているため、オーディエンスに評価されることによって極度に緊張することなく、よい発表をすることに専念していたためであると思われる。

4.4.2 シール数による選出への反応

プレゼンバトルの勝ち負けによって、Q3. シール数による選出への反応が異なるかを検証した(表4)。 χ^2 検定を行ったところ統計的な有意差は認められず、プレゼンバトルに勝ったグループと負けたグループとの間にはシール数による選出への反応の関連がなかった($\chi^2(4)=.421$ n.s.)。このことは、勝ち負けによってシール数による選出への反応は影響されないことを示している。しかし、各グループ内の反応の違いを調べたところ有意な差が見られ、「シールの数に関わりなく頑張った」と答えた学生が、勝ったグループでは49名中36名($\chi^2(4)=91.583$ $p<.05$)、負けたグループでは49名中39名($\chi^2(3)=109.265$ $p<.05$)と一番多かった。シール数による選出に対しても心理的な影響を受けることなく、むしろ自主的に取り組んでいたと言える。

表4 プレゼンバトルの勝敗別に見たシール数による選出への反応

(人数)

	シールの数に 関わりなく頑 張った	シールの数が 気になるので 頑張った	シールの数に 関わりなくや る気がでな かった	シールの数が 気になるので やる気がでな かった	上記のどれに も当てはまら ない	無回答	計
プレゼンバトル に勝った学生	36	1	5	3	3	1	49
プレゼンバトル に負けた学生	39	1	4	2	3	0	49
計	75	2	9	5	6	1	98

「シールの数に関わらず頑張った」と答えた理由として、挙手判定の反応と同じく学習意欲に関するものが一番多いことがわかった。その他に、オーディエンスが真剣に聞いてくれるから、聞いてくれると貼ってもらえるのでシールより聞いてくれる人の数のほうが気になった、シール制がおもしろかったなどの理由があった(附録2)。このことから、貼られるシール数に抵抗を示すことなく、むしろこのある意味ゲーム的な要素を持った評価方法を好意的にとらえていると言える。実際にクラスでも、貼られたシール数を誇って友達に見せたりする場面も見受けられた。

4.4.3 学習意欲への反応

プレゼンバトルの勝ち負けによって、Q4. 学習意欲への反応が異なるかを検証した(表5)。 χ^2 検定を行ったところ統計的な有意差は認められず、プレゼンバトルに勝ったグループと負けたグループとの間には学習意欲への反応の関連がなかった($\chi^2(2)=2.209$ n.s.)。このことは、勝ち負けによって学習意欲への反応は影響されないことを示している。しかし、各グループ内の反応の違いを調べたところ、勝ったグループでは($\chi^2(2)=14.245$ $p<.05$)、負けたグループでは($\chi^2(2)=8.857$ $p<.05$)と、有意な差が見られた。ライアンの多重比較を行ったところ、勝ったグループでは「意欲を高めた」と「どちらでもない」の間には有意な差は見られず(n.s.)、「意欲を高めた」と「意欲を高めなかった」の間、「どちらでもない」と「意欲を高めなかった」の間に有意な差が見られた($p<.05$)。このことから、相互評価及びその可視化によって学習意欲が高まる学生と特に影響を受けなかった学生が同程度存在し、その割合は学習意欲が高まらなかった学生よりも高かったといえる。

一方負けたグループでは「意欲を高めた」と「意欲を高めなかった」の間にのみ有意な差が見られ($p<.05$)、「意欲を高めた」と「どちらでもない」の間及び「意欲を高めなかった学生」と「どちらでもない」の間に有意な差が見られなかった(n.s.)。このことから、勝ったグループと比べると、相互評価の結果が可視化されたことによる学習意欲向上の効果がより期待できると考えられる。

表5 プレゼンバトルの勝敗別に見た学習意欲への反応

	(人数)			計
	相互評価が学習意欲を高めた	相互評価は学習意欲を高めなかった	どちらでもない	
プレゼンバトルに勝った学生	24	4	21	49
プレゼンバトルに負けた学生	25	8	16	49
計	49	12	37	98

「相互評価が学習意欲を高めた」と答えた理由として、やる気につながる、同じ仲間に評価されるのがよい、評価が目に見える、よい所が学べたなどの理由があった(附録3)。このように相互評価の結果が可視化されたことに対して概して好意的な反応が多く見受けられたのは、PEPでは相互評価がすでに定着しており、可視化するという形式をとっても学生はそれをよい刺激として捉え、自らの学習意欲を高めたのではないと思われる。

4.5 考察

これらの結果から、学生による相互評価の結果を挙手判定やシール貼りという方法によって可視化した試みは、学習や発表に対する意欲を失わせることなく、むしろ負けたグループにおいて学習意欲を高める効果が期待できる可能性を示した。通常、プレゼンバトルに勝った学生は学習意欲を高めると予想できるが、負けた学生は少なからず学習意欲をなくすことが危惧される。しかし負けた学生が「学習意欲を高めなかった」と答えた人数は心配したほどではなく、我々が懸念した動機の低下や不安などの心理的影響は予想より少なかったと言える。

また、自由記述に無回答であった学生は、必修科目のために取り組まざるを得なかったと感じていたとも推測されるが、今回のアンケート結果からはそのような記述はほとんど見られなかった。また学生から、同じ仲間にも評価されるのがよい、評価が目に見えるといった好意的な反応が得られたことから、リサーチプロジェクトの成果を発表する形態においては、授業に積極的に取り組ませる一つの方法として採用できる可能性を示したのではないかと考える。

5 おわりに

本報告では、立命館大学生命科学部・薬学部の必修英語科目で導入している Project-based English Program (プロジェクト発信型英語プログラム: PEP) で実践してきた授業内容と、授業で行われた学生の発表時における相互評価を紹介した。また、3 回生担当の Junior Project 1 (JP1) における相互評価を挙手やシール貼りという方法で可視化した場合における学生の反応を、アンケートの調査結果に基づき考察した。

アンケート結果からは、これらの方法によりプレゼンバトルに勝った学生も負けた学生も学習意欲を失うことはなく、むしろ負けた学生においては学習意欲を高める効果が期待される可能性を示した。このことは、学生が評価が可視化されることに関わらず、よりよい発表がしたいと積極的に発表に臨んでおり、必修科目だから、成績に関わるから、といった外的な動機よりも、自分が伝えたい内容やメッセージをオーディエンスに向かって発信したい、といった内的な動機から発表に取り組んだといえよう。

可視化に対する抵抗が危惧していたほど見られなかった要因として、一つには 1 回生時から評価シートを使用して互いの発表を評価してきたため相互評価がすでに定着しており、可視化するという形式をとっても、学生はそれをよい刺激として捉えたことが考えられる。また、テーマ選定が果たした役割も大きいだろう。PEP の特徴の一つとして、リサーチプロジェクトのテーマは自らが一番興味を持って関心を寄せ深く追求したいもの、すなわち授業のためにテーマが与えられたりリサーチではないことを第 2 章で述べたが、このテーマ選定は、プロジェクトを遂行していくにあたって最初に、そして必ず要求されるものである。これにより学生がリサーチを自らのものとして取り組み、評価が可視化されることへの不安や心配を超えて、強く当事者意識を持って発表に臨んでいたためとも考えられる。

それらに加え、学生の自律的な態度も可視化の影響を限定的なものに抑えた要因であろう。入学後間もないころは教室の前に出て英語で話すことにとまどいを見せていた学生たちも、中間発表を迎える頃にはモデレーターを始め、チェア、タイムキーパー、IT アシスタントといった役

割を自ら進んで担当する姿が見られるようになる。とりわけ JP1 では、学部、学科をまたがってグループが構成されており、時間割に共通点が少ないにも関わらず、リサーチ、ポスター作成、発表練習など、多くの課題が授業時間外に課された。そのような条件下で、彼らがスケジュールを調整し、協力しあいながら最終発表までこぎつけるために、多くの困難を自分たちの力で乗り越えてきたことは想像に難くない。これらが他者からの評価以上に、自分の学びとその結果に責任をもつ自律した学習者にならしめているのではないだろうか。

今回の実践結果から、Project-based English Program における相互評価とその可視化の試みは、積極的に授業に取り組みせる一つの方法として採用できる可能性を示したのではないかと考える。しかし今回は、調査対象の学生数が全体の約 4 分の 1 にすぎず、プログラム的一端を垣間見たものに過ぎない。今後対象を広げ、1 回生時から相互評価の可視化を導入するならば、発表形式の違いに対応する可視化方法を探り、到達目標をより明確にするために相互評価にルーブリックを採り入れることも検討し、継続的に検証していくことが必要であろう。

注

- 1) 発表時、評価のために用いるエクセルファイルで作成されたシート。
- 2) Project-based English Program (プロジェクト発信型プログラム) の取り組みについては、<http://pep-rg.jp> のサイトにも情報があるので参考にされたい。
- 3) 授業ではリサーチやプレゼンテーションのためにパソコンの使用が必要不可欠で、学生には授業に自分のノートパソコンを持参することを推奨している。パソコンの必要性は学生の間で理解され浸透して、2014 年度ではほぼ全員が持参した。
- 4) 内容を伝えるために、英語力を伸ばす努力だけでなく、スライドやポスターなどの見やすさ、わかりやすさ、アイコンタクトやジェスチャー、寸劇、自作ビデオ、実物や模型の持参などあらゆる方法を用いて発信することが求められる。
- 5) 教科書は学生の専門と密接な関連がある学術誌『Nature』の論文から題材をとった、次の教科書が使用された。Cleary, K., Suzuki, Y., (eds.). *Science Reader II in association with Nature*, Tokyo, MACMILLAN LANGUAGEHOUSE, 2013.
- 6) JP1 シラバス <https://campusweb.ritsumei.ac.jp/syllabus/kokai/KJgSearchKensaku.do>

参考文献

- 阿部和厚「教育の生産性とその評価—学生の参加型授業から見て」『高等教育ジャーナル (北海道大学)』第 3 号、1998 年、138-142 頁。
- Brown, J.D. (ed.). *New ways of classroom assessment*. Alexandria, VA :Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL), 1998.
- Fukazawa, M. "Validity of Peer Assessment of Speech Performance" *Annual review of English language education in Japan*, No. 21, 2010, pp.181-190.
- Hanarahan, J., S. & Issacs, G. "Assessing Self- and Peer-assessment: the students' views" *Higher Education Research & Development*, No.20 (1), 2001, pp.53-70.
- Luoma, S. *Assessing speaking*, Cambridge University Press, 2004.
- 文部科学省「「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想の策定について」、文部科学省、参照日：2015 年 9 月 1 日、参照先：http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm、2003 年。

Nakamura, Y. "Teacher assessment and peer assessment in practice" *Educational studies*, No.44, 2002, pp.203-215.

鈴木佑治『グローバル社会を生きるための英語授業：立命館大学 生命科学部・薬学部・生命科学研究科プロジェクト発信型英語プログラム』、創英社／三省堂書店、2012年。

鈴木佑治・吉田研作・霜崎 實・田中成範『コミュニケーションとしての英語教育論：英語教育パラダイム改革を目指して』、アルク、1997年。

附録 1 「勝ち負けに関わりなく頑張った」と答えた学生の理由

(件数)

学習意欲	英語が好き	仲間意識	体裁が悪い	その他	計
17	3	5	2	5	32

[学習意欲]

- 一生懸命やるのが大切だと思うから。
- 自分のすべきことをするだけだから。勝ち負けはその次。
- 頑張ってやりきることがもともと目標だから。
- 勝ち負けがあってもなくても、やるべきことは一緒だから。
- 頑張らないといけないから。
- ベストをつくすことが大事だから。
- なかなか経験できることじゃないから。
- オーディエンスが何を基準に決めているかわからないし、どう評価されても頑張ろうと思った。
- 自分のベストパフォーマンスができるよう頑張った。
- 頑張るのが当たり前だから。
- 英語力向上のため。
- 勝ち負けにそこまで気にせずできる限りのことをした。ただ、3回発表はしんどいとは思った。
- 最後の英語発表だったから。
- とにかくやるしかなかったから。
- 間に合うかどうか心配だったから。いいプレゼンを作りたかったから。
- 良い発表をすることが大切だから。
- 準備を頑張ったから。

[英語が好き]

- 英語が好きだから。(2件)
- 英語を使う授業が好きなのでできる限り努力しました。

[仲間意識]

- 同じチームの人に迷惑をかけたくなかったから。
- グループでがんばろうと言っていたから。
- 相手に迷惑をかけないようにした。
- 皆で作ったものなので頑張った!
- グループメンバーの足を引っ張りたくないから。

[体裁が悪い]

- クラスのみんなの前でやるので、あまり恥ずかしい発表はできないと思ったので。
- ぐだぐだの発表はしたくないと考えたから。

[その他]

- 勝ち負けは特に重要ではないと感じるから。
- 非常に緊張した。
- 授業はがんばります。
- 勝負はいいが、相手のプレゼンが聞けないのは少し残念だった。
- プレゼンをするだけで手一杯だった。

附録2 「シールの数に関わりなく頑張った」と答えた学生の理由

(件数)

学習意欲	英語が好き	仲間意識	体裁が悪い	その他	計
10	1	1	2	13	27

[学習意欲]

- 一生懸命やるのが大切だと思うから。
- シールは少し気になるが、やってきたことを出すだけだと思うから。
- シールの数が絶対的に良い悪いを表すものでなかったから。
- エポックで発表したいから。
- 頑張るのが当たり前だから
- 最後の英語発表だったから。
- 分かるプレゼンをしたいと思ったため。
- 間に合うかどうか心配だったから。いいプレゼンを作りたかったから。
- 自分の目標達成を目標にしたから。
- プレゼンをうまくする方に重点を置いていたから。

[英語が好き]

- 英語が好きだから。

[仲間意識]

- 同じチームの人に迷惑をかけたくなかったから。

[体裁が悪い]

- クラスのみんなの前でやるので、あまり恥ずかしい発表はできないと思ったので。
- いろんな人に見られるので、頑張りました。

[その他]

- シールの数は気になりはする。
- 目に見えて評価がわかるので良い。
- オーディエンスが真剣に聞いてくれるから。
- 気になるポスターがいくつもあった。
- 正直シールの数はあてにならないと思う。友達票がほとんどだから。
- 最初は今日も発表かとげんなりしたが、やっていくうちに自分の雰囲気に入っていくことができた。
- シール制、おもしろかったです。
- 授業は頑張ります。
- 聞いてくれると貼ってもらえるので、シールより聞いてくれる人の数の方が気になりました。
- シールを気にしている余裕がなかったため。
- 同じ班員とのやる気の温度差を感じた。
- シール枚数が多い。発表を聞く回数が少ないので、その中で1位、2位にシールを貼るような感じでいいと思う。オーディエンスがかたまってしまうのもあった。
- 成績に関わるし。。。。

附録 3 「学習意欲を高めた」と答えた学生の理由

(件数)

学習意欲	評価に関する反応	その他	計
7	8	2	18

[学習意欲]

- やる気にはつながるから。
- それなりに刺激になったと思う。
- やる気がでる。
- ほめてもらえるとうれしい。
- 燃えるから。
- 良いところが学べたため。
- 少しは勝ちたいと思って頑張ったから。

[評価に関する反応]

- 同じ学年の評価の方がよりリアルに感じることができるから。
- いいと思います。同じ仲間に評価されるっていうのがいい。
- 多くの人に評価される方が様々な意見があってよい。
- 人の評価が目に見えるから。
- 楽しくできた。
- シールがはられるとうれしかった！
- 学生にちゃんと聞いてもらえるから。
- 同じ学生目線で理解できたかどうか分かるから。
- 評価が見えるから。

[その他]

- 特になし。
- グループワークかつ学部違いの人との構成なので予定を合わせるのがむずかしかったです。

(注) 記述回答の表現は、学生の回答のままである。

Visualizing Peer-assessment in Project-based English Program

MIKI Noriko (Foreign Language Lecturer, Language Education Center, Ritsumeikan University)

KASAMAKI Tomoko (Foreign Language Lecturer, Language Education Center, Ritsumeikan University)

Abstract

The Project-based English Program is the required curriculum of English in the Colleges of Life Sciences and Pharmaceutical Sciences at Ritsumeikan University. The students conduct their research based on their interests and concerns. They then present the results of their research in English. During the presentation, the audience (other students) evaluates the students' performance using the same evaluation sheet as the teachers'. In Junior Project 1, the students conduct their research projects and give a poster presentation in groups. In this session, the audience chooses the best group by show of hands in addition to filling in the evaluation sheets. In 2014, a new way of peer-assessment was introduced in order to get the students more involved in the class. The students were required to put stickers on the sticker sheets to show their approval for "good presenters". In order to examine the students' attitude toward visualizing peer-assessment, a questionnaire was conducted. The students' reactions to peer-assessment and its visualization were analyzed quantitatively and qualitatively. The results showed that this peer-assessment had the possibility of enhancing students' motivation.

Keywords

Peer-assessment, Visualizing, Project-based English Program, Motivation, Involvement

